

Bellmann, Johannes; Ehrenspeck, Yvonne

## **Historisch/systematisch - Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie**

*Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 245-264*



Quellenangabe/ Reference:

Bellmann, Johannes; Ehrenspeck, Yvonne: Historisch/systematisch - Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 245-264 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44562 - DOI: 10.25656/01:4456

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44562>

<https://doi.org/10.25656/01:4456>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Kooperation im Lehrerberuf*

*Ewald Terhart/Eckhard Klieme*

Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil .....	163
--	-----

*Martin Bensen/Hans-Günter Rolff*

Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern .....	167
---	-----

*Brigitte Steinert/Eckhard Klieme/Katharina Maag Merki/Peter Döbrich/  
Ueli Halbheer/André Kunz*

Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse .....	185
--	-----

*Cornelia Gräsel/Kathrin Fußangel/Christian Pröbstel*

Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? .....	205
--	-----

*Geert Kelchtermans*

Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review .....	220
--	-----

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema Kooperation von Lehrern .....	238
---	-----

### *Allgemeiner Teil*

*Johannes Bellmann/Yvonne Ehrenspeck*

historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie .....	245
--	-----

*Johannes Giesinger*

Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe .....	265
---	-----

*Margrit Stamm*

Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung .....	285
--	-----

## *Besprechungen*

*Heinz-Elmar Tenorth*

Torsten Gass-Bolm: Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland ..... 303

*Thomas Geisen*

Franz Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft ..... 305

*Rebekka Horlacher*

Peter Ramsauer: „Zieh aus deines Vaters Hause“. Die Lebenswanderung des Pädagogen Johannes Ramsauer im Bannkreis Pestalozzis ..... 308

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 313

Johannes Bellmann/Yvonne Ehrenspeck

## Historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie

**Zusammenfassung:** Der Beitrag setzt sich mit aktuellen Ansätzen eines kontextanalytischen Selbstverständnisses in der pädagogischen Historiographie auseinander und wendet sich dann problemgeschichtlichen Ansätzen zu, die in der gegenwärtigen Methodendiskussion verstärkt in die Kritik geraten sind. Es soll gezeigt werden, dass sowohl Kontextanalyse als auch Problemgeschichte ein unzureichendes Sensorium für die Darstellungsmomente der eigenen historiographischen Arbeit ausgebildet haben. Ausgehend von dieser Defizitanalyse wird die Möglichkeit diskutiert, pädagogische Historiographie – gleich welcher Provenienz – als Darstellung und Darstellungsreflexion zu verstehen und damit zugleich die Antinomie zwischen historischen und systematischen Operationen der Forschung zu überwinden.

Die traditionsreiche Unterscheidung historisch/systematisch wird in der jüngeren Methodendiskussion pädagogischer Historiographie nicht selten als Antinomie sich wechselseitig ausschließender Einstellungen behandelt: Wer eine historische Einstellung einnehme, könne eben keine überhistorischen systematischen Geltungsansprüche, gar gegenwartsbezogenen Applikationsinteressen anmelden; wer umgekehrt eine systematische Einstellung einnehme, könne diese nicht ohne Selbstwiderspruch historisieren. Unser leitender Verdacht ist, dass das in dieser Antinomie jeweils Ausgeschlossene auf diese Weise zwar unsichtbar gemacht, aber nicht zum Verschwinden gebracht werden kann. Der Versuch, ‚das Systematische‘ als Moment des historiographischen Prozesses auszuscheiden und als ‚Applikation‘ zu denunzieren, muss scheitern.

Um diese These plausibel zu machen, muss erläutert werden, was wir als ein ‚systematisches Moment‘ historischer Forschung verstehen. Es ist die Ordnungsarbeit, die aus dem Geschehenen Geschichte macht (vgl. Simmel 1916/1993, S. 60). Dies verlangt eine Darstellung der Fakten im Modus einer Kontinuität, ohne dass die Fakten selbst für die Plausibilität *dieser* Kontinuität hinreichend Sorge tragen könnten. Geschichte wird damit nicht zur Fiktion, enthält jedoch unvermeidlich ein *rhetorisches* Moment. Sie bleibt notwendig auf Fakten bezogen, aber der Hinweis auf Fakten ist nur die notwendige Bedingung ihrer Plausibilität. Geschichte schafft Übergänge zwischen Fakten, und für die Plausibilität dieser Übergänge muss sie stets auch werben.

Das ‚systematische Moment‘ pädagogischer Historiographie ist freilich selten in diesem Sinne verstanden worden. Das ist nicht allein der pädagogischen Historiographie anzulasten. Die fehlende Aufmerksamkeit für den ‚rhetorischen‘ Aspekt systematisierender Arbeit hat möglicherweise auch zu tun mit einem in der Allgemeinen Pädagogik vorherrschenden Verständnis des Systematischen, in dem gerade Darstellungsmomente unterbelichtet bleiben. Dies gilt sowohl für eher hermeneutisch als auch für eher prinzipientheoretisch akzentuierte Traditionen Allgemeiner Pädagogik.

In hermeneutischen Traditionen ist nämlich systematisierende Ordnungsarbeit vorrangig als ein nachgängiges bloßes Ablesen und Bewusstmachen einer in der Geschichte bereits vorliegenden, aber „verborgenen Systematik“ (Weniger 1953, S. 51) verstanden worden. Die eigene historisch-systematische Arbeit beansprucht nicht, über die Wiederholung der geschichtlich bereits latent realisierten exemplarischen Ordnungen hinauszugehen. Damit aber negiert sie Momente kreativer Überschreitung, die bei dem Versuch, sich von der Erziehungswirklichkeit in historischer Perspektive einen Begriff zu machen, notwendigerweise ins Spiel kommen.

Im Gegensatz zu hermeneutischen Ansätzen kommt bei eher prinzipientheoretisch akzentuierten Verständnissen des Systematischen insgesamt das nicht nur nachgängige Verstehen, sondern das gegenstandskonstitutive Mitentwerfen des eigenen Objektbereichs stärker zum Ausdruck (vgl. Ruhloff 1986, S. 99ff.). Der konstruktiven Eigenleistung der systematisierenden Arbeit wird damit von Anfang an stärker Rechnung getragen. Zugleich wird diese aber einseitig am Begründungs- und Normproblem ausgerichtet. Dabei bleibt unterbelichtet, dass auch die prinzipientheoretische Reflexion von Geltungsansprüchen auf ein rhetorisches Moment der Darstellung angewiesen ist, ein öffentliches Werben um Zustimmung. Der Rekurs auf Vernunft ist nicht ‚bloße Rhetorik‘, aber insofern er um Zustimmung anderer, möglicherweise vernünftiger Wesen wirbt, kommt er ohne Rhetorik nicht aus. Begründungsdiskurse haben implizit oder explizit stets auch eine appellative Struktur.

Wir schlagen nun vor, den Rückgriff auf rhetorische Strukturen und Darstellungsmomente als einen konstitutiven Teil systematisierender Arbeit zu betrachten. Wenn sich zeigen ließe, dass Geschichtsschreibung auf rhetorische Strukturen und Darstellungsmomente angewiesen ist, dann ließe sich ein konstitutiver Zusammenhang historischer und systematischer Operationen der Forschung ausweisen. Aus unserer Sicht tritt dieser Zusammenhang am Beispiel der *pädagogischen* Historiographie besonders deutlich hervor. Unsere These lautet, dass im Mittelpunkt pädagogischer Historiographie die Rekonstruktion von *genetischen* Prozessen steht. Die ‚genetische‘ Struktur des Gegenstands hat Folgen für die Argumentationslogik pädagogischer Historiographie.

Ausgehend von der Annahme eines Zusammenhangs von Gegenstandskonstitution und Argumentationslogik pädagogischer Historiographie setzen wir uns zunächst mit aktuellen Ansätzen eines kontextanalytischen Selbstverständnisses auseinander und wenden uns dann problemgeschichtlichen Ansätzen zu, die in der gegenwärtigen Methodendiskussion verstärkt in die Kritik geraten sind. Wir versuchen zu zeigen, dass sowohl Kontextanalyse als auch Problemgeschichte bislang darauf verzichtet haben, ein Sensorium für die Darstellungsmomente der eigenen historiographischen Arbeit auszubilden. In einem dritten Schritt soll kein neuer methodischer Ansatz vorgestellt werden, der an die Stelle von Kontextanalyse und Problemgeschichte treten könnte. Stattdessen soll die bislang von beiden Ansätzen unzureichend ausgeschöpfte Möglichkeit diskutiert werden, pädagogische Historiographie – gleich welcher Provenienz – als Darstellung und Darstellungsreflexion zu verstehen. Dies führt zur abschließend diskutierten Frage, welche Folgen dies für eine Verhältnisbestimmung historischer und systematischer Operationen der Forschung haben könnte.

## 1. Kontextanalyse

Einen Fokus der neueren Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie stellt die sog. Kontextanalyse dar. Anregungen hierzu kamen besonders von der „Cambridge School“, die neue methodologische Standards ideengeschichtlicher Forschung setzte (vgl. Hellmuth/Ehrenstein 2001). In der pädagogischen Historiographie wurden diese und andere Anregungen zur Kontextualisierung von Ideen als „Alternative zur linearen hagiographischen Geschichtsschreibung“ aufgegriffen und auf pädagogisch relevante Topoi und Diskurse angewandt (vgl. Tröhler 2001, S. 26).

„Bücher haben Kontexte“ (Prondczynsky 2000, S. 70). Die Erinnerung an diese hermeneutische Grundregel wendet sich zunächst gegen die Illusionen textimmanenter Lektüren. Alfred Langewand zufolge ist eine „*immanente* Interpretation“ gerade Voraussetzung für die Illusion einer „virtuellen *Zeitgenossenschaft*“ mit dem normativ aufgeladenen Text, was dann „scheinbar konsequent in die *Applikation* des gemeinten Textsinns“ (Langewand 1999, S. 506) münde. Applikationshermeneutik ist damit als herausragendes Merkmal werkimmanenter Interpretation dingfest gemacht.

Bevor allerdings die postulierten Vorzüge der Kontextanalyse diskutiert werden, gilt es, an ein hermeneutisches Grundproblem im Zusammenhang des Dualismus von Werkimmanenz und Kontextanalyse zu erinnern: Die Verstehenseinheit ‚Text und Kontext‘ operiert mit *relationalen* Begriffen. Schon auf dieser Grundlage könnte man fragen, ob statt von Kontextanalyse nicht sinnvollerweise von Text-Kontext-Analysen die Rede sein müsste.

Was zählt nun überhaupt zum Kontext eines Textes? Auffällig ist, dass diese Frage in Praxis und Methodologie kontextanalytischer Forschung unterschiedlich beantwortet wird. In der Durchführung erklärtermaßen kontextanalytischer Untersuchungen wird zumeist auf die Entstehungskontexte von Texten eingegangen. Gemeint ist in der Regel der diskursive Kontext, in welchem der Text geschrieben wurde (vgl. Tröhler 2001, S. 31). Die zentrale Frage lautet, „wie es zu diesem Text hat kommen können“ (Langewand 1999, S. 518).

Das, was als ‚Kontext‘ eines Textes methodologisch diskutiert wird, scheint jedoch weit darüber hinaus zu gehen und wird in unterschiedliche Kontextdimensionen ausdifferenziert. So ist etwa im Unterschied zu Entstehungskontexten auch von Rezeptions- und Wirkungskontexten die Rede (vgl. Prondczynsky 2000, S. 70). Zum Kontext wird darüber hinaus auch der dem Text vorausgehende „Rezeptionszusammenhang“ (ebd., S. 74) eines Autors gezählt, der u.U. auch Einfluss auf den Text hat, sicher aber – im Sinne eines Vorverständnisses seiner Leser – auf die Rezeption des Textes. Schließlich wird auch der „Werkzusammenhang“ (ebd., S. 71), das Oeuvre des Autors, zum Kontext eines Textes gezählt.

Ein derart weiter, mehrdimensionaler Kontextbegriff soll nun in der Analyse einen „differenzerschließenden“ Sinn bekommen. A. Langewand (1999, S. 511ff.) erläutert dies in vier Dimensionen: So soll u.a. die Differenz von ‚objektiver‘ Vorgeschichte (z.B. eines Topos) und selbstkonstituierter Vergangenheit herausgearbeitet werden sowie die Differenz von historischem Textsinn und Wirkungsgeschichte.

Auf der programmatisch-methodologischen Ebene wird also sehr wohl deutlich, dass text- und kontextbezogene Verfahren aufeinander bezogen werden. Die textbezogene Entwicklungsanalyse wird beispielsweise in Beziehung gesetzt zur kontextbezogenen Konstellationsforschung (vgl. ebd.). Der Erkenntnisgewinn aus der Analyse der angedeuteten Differenzen besteht darin, dass im Rahmen diskursiver Möglichkeitshorizonte der konkrete Text als Ergebnis einer „strategischen Wahl“ sichtbar wird (vgl. Foucault 1973, S. 99; Bellmann 2001, S. 17f.).

Gleichwohl scheint es der Kontextanalyse noch um etwas anderes zu gehen als um bloßes Differenzbewusstsein. Wer würde schon die Differenz von historischem Textsinn und Wirkungsgeschichte bestreiten? Der Verdacht ist, dass Kontextanalysen – wenn nicht auf programmatisch-methodologischer Ebene, dann im Zuge ihrer Durchführung – die erwähnten Differenzen häufig zugunsten einer Seite auslegen und zudem von der Prämisse auszugehen scheinen, dass es sich bei der Entstehungsgeschichte um eine eminent texterschließende Kontextdimension handelt. Während applikationshermeneutische Zugriffe auf den Text in der Regel über dessen Wirkungsgeschichte liefen (vgl. Langewand 1999, S. 512), kontern Kontextanalysen das ‚präsentische‘ Anwendungsinteresse gerade mit dem Hinweis auf entstehungsgeschichtliche Kontexte. Es geht dann nicht mehr bloß um die Herausarbeitung der Differenz von historischem Textsinn und Wirkungsgeschichte, sondern um die Infragestellung der Zeitgenossenschaft-für-uns eines Textes durch den Verweis auf seine historische Zeitgenossenschaft. Wir sollen nicht nur unterscheiden lernen „zwischen der Frage, auf die ein Text die Antwort war, und derjenigen, auf die er die Antwort wurde und blieb“ (Langewand 1999, S. 507), sondern wir sollen einsehen, dass ein systematischer Ertrag aus historischen Texten nur dann zu haben ist, wenn wir ihre Entstehungskontexte entweder „bewusst oder aus Unkenntnis unterschlagen“ (ebd., S. 508). Kontextualisierende Historisierung schafft somit nicht bloß ein Bewusstsein für hermeneutische Differenz, sondern wird zur Delegitimierungsstrategie. Der Hinweis auf einen spezifischen Entstehungskontext dient dazu, präsentische Applikationsinteressen als „Interpretationswillkür“ (ebd., S. 510) erscheinen zu lassen. Diese Strategie wäre harmlos, täuschte sie nicht darüber hinweg, dass auch Kontextanalysen die Plausibilität ihrer Lektüren erzeugen müssen, die nicht schon durch das bloße Vorhandensein von Kontexten gesichert ist.

Dies wird deutlich, wenn man sich die aufgezeigte Ausweitung dessen vor Augen führt, was unter ‚Kontext‘ eines Textes verstanden werden soll: nicht nur seine Vorgeschichte und Gegenwart, auch seine Nachgeschichte, scheinbar alles, was der Text nicht ist, aber in einer Beziehung zu ihm steht, ist ‚Kontext‘. Versteht man diesen universalisierten Kontext selbst als ‚Text‘ und geht man davon aus, dass hinter jedem einzelnen als Kontext in Betracht kommenden Text selbst eine unendliche Reihe weiterer Texte steht, so wird deutlich, dass es die Kontextanalyse mit einer Größe zu tun hat, die sich nicht begrenzen lässt (vgl. Fohrmann 1997, S. 208). Nur insofern Kontexte nicht funktional und relational als Interpretament, sondern essentialistisch als immer schon feststehend verstanden werden, kann die Analyse meinen, hier festen Grund zu erreichen.

Die Unendlichkeit des Kontextes wirft vor allem für die Praxis von Kontextanalysen gewisse Darstellungsprobleme auf. Denn angesichts dieser programmatischen Auswei-

tung stellt sich die Frage, ob eine solche Lektüre mit Berücksichtigung aller erdenklichen Kontextdimensionen und der in ihnen wiederum in Frage kommenden pluralen und vielfach hintereinander gestaffelten Kontexte überhaupt durchführbar ist. Faktisch bleibt wohl jede Lektüre hinter dieser Programmatik zurück. Diese Überlegung soll nicht als *reductio ad absurdum* verstanden werden. Aber sie ist ein Hinweis darauf, dass die in der historiographischen Arbeit hergestellte Beziehung von Texten und Kontexten nicht ohne explizite oder implizite Selektion und Gewichtung als *relevant* erachteter Kontexte auskommt. Der Ideenhistoriker J. P. Diggins hat darauf aufmerksam gemacht, dass der Konstruktion jedes Kontextes ein Moment der Wahl eigentümlich ist und dass es daher nicht möglich ist, in kontrollierter Weise das Umfeld eines Textes bzw. einer Idee zu bestimmen (vgl. Diggins 1984, S. 153). Dieses Dilemma wird von Vertretern der Kontextanalyse nicht selten dadurch überspielt, dass ein *bestimmter* Kontext als einzig relevanter ausgegeben wird oder dass von einer „objektiven‘ Vorgeschichte“ (Lange-wand 1999, S. 511) von Texten die Rede ist. Dies lenkt davon ab, dass die Konstruktion eines bestimmten Kontextes immer auch das Aufstellen einer bestimmten Interpretationshypothese mit heuristischer, d.h. bedeutungserschließender Funktion ist. Dies lässt sich auch an der argumentativen Struktur von Kontextanalysen ablesen: Sie werben ja nicht pauschal für die Berücksichtigung von Kontexten, sondern von *bestimmten*, bislang sträflich missachteten Kontexten.

So verweist man beispielsweise auf den „eminent republikanischen Hintergrund von Rousseaus Denken“, um in gleichem Zuge ein Verständnis Rousseaus im Kontext der Geschichte des Begriffs moderner Kindheit zurückzuweisen (vgl. Tröhler 2001, S. 32). Oder man verweist darauf, dass sich das Paradigma moderner Pädagogik im Kontext bestimmter theologischer und juristischer Diskurse des 17. Jahrhunderts entwickelt hat, um die gängige Auffassung zurückzuweisen, die moderne pädagogische Wissenschaft und ihre disziplinäre Ordnung sei erst im Umfeld des Kantianismus um 1800 entstanden (vgl. Osterwalder 1995). Oder man verweist auf die herausragende Bedeutung des Diskurszusammenhangs ‚Pragmatismus‘ für Dewey, um deutlich zu machen, dass es sich entgegen einer verbreiteten Ansicht bei seiner Pädagogik nicht einfach um „eine der vielen Varianten von Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts“ handelt (vgl. Oelkers 2000, S. 282).

Die inhaltliche Berechtigung dieser Interpretationen soll hier gar nicht bestritten werden; fraglich ist indes, ob es sich bei den jeweils zurückgewiesenen Lektüren, wie behauptet wird, einfach um ‚dekontextualisierende‘ Interpretationen handelt. Häufig handelt es sich schlicht um *andere* Kontexte, die dort zum Verständnis eines Textes als relevant erachtet werden. Der Vorwurf der „dekontextualisierten Geschichtsschreibung“ (Tröhler 2001, S. 26) verzeichnet aber nicht nur die konkurrierenden Interpretationen (insofern auch diese Kontexte berücksichtigen), sondern macht indirekt auch den hermeneutischen Prozess unsichtbar, der in der Herstellung von Beziehungen zwischen dem Text und ‚seinen‘ Kontexten besteht. Dieses In-Beziehung-Setzen ist weder willkürlich noch drängen sich Kontexte allein durch ihre bloße Existenz auf. Wäre der Begriff der Applikation in der aktuellen Debatte nicht schon polemisch besetzt, so könnte man sagen: Kontextanalyse ‚appliziert‘ bestimmte Kontexte zur Interpretation von Texten.



Inwiefern sich die Kontextanalyse damit von hermeneutischen Verfahren unterscheidet, bleibt dann allerdings unklar.<sup>1</sup>

Die angedeutete prinzipielle Unendlichkeit des Kontextes wird aber nicht nur durch Gewichtungen als relevant erachteter Kontexte begrenzt, sondern auch durch den Abbruch der Analyse an einer bestimmten Stelle. Daher haben Kontextanalysen nicht selten die ‚Erzählstruktur‘ von Detektivromanen, in denen nach erfolgreicher Rekonstruktion der Indizienkette die kontextualisierende Spurensuche beendet ist. So kann der Verlauf von ‚Einflüssen‘ über eine mitunter komplizierte, aber doch endliche Kette von Zwischengliedern nacherzählt werden. Zum Beispiel rekonstruiert man „den Einfluß des Klosters Port-Royal auf die Herzenstheologie und von ihr auf Rousseau und die angeblich so singuläre *éducation négative*“ (Oelkers 1999, S. 480). Welche Gründe aber sprechen für den vorläufigen Abbruch der Spurensuche beim Kloster Port-Royal? Im methodologischen Selbstverständnis der Kontextanalyse findet man auf diese Frage kaum eine Antwort. Das aber heißt: nicht selten ‚beantwortet‘ die Praxis der Kontextanalyse diese Frage, ohne sie diskutierbar zu machen. Die Vermutung liegt dann nahe, dass bei der prinzipiell unendlichen ‚Zurechnung‘ von Einflüssen an einer bestimmten Stelle ein willkommener Nebeneffekt eintreten könnte, der den vorläufigen Abschluss des ‚Falls‘ gerechtfertigt erscheinen lässt. So können kompromittierende Kontexte eines bislang hoch geschätzten ‚Klassikers‘ aufgedeckt werden (Montessori) oder für einen ‚bekannten Unbekannten‘ wird ein respektierlicher theoriegeschichtlicher Stammbaum vorgelegt (Dewey). Theorie- und disziplinpolitische Motive spielen dann aber in der kontextanalytischen Forschung womöglich eine größere Rolle als es dieser selbst klar ist. Solche ‚präsentischen‘ Interessen am historischen Text gehen dann nicht nur in die Bedingungen der Möglichkeit von Verstehen ein, sondern leiten auch die kontextanalytische Methode zu ihrem eigenen Erklärungsziel der Zurechnung.

Die ‚Rückführung‘ eines Texts auf bestimmte Kontexte operiert mitunter mit geradezu deterministischen Wirkungsannahmen von ‚Einflüssen‘. Die Rekonstruktionsarbeit bekommt damit unvermeidbar einen *reduktionistischen* Zug (vgl. Diggins 1984, S. 153). Das Reduktionismusproblem ist in der methodologischen Diskussion der Kontextanalyse durchaus gesehen worden (vgl. Tröhler 2001, S. 29ff.): Sind die historischen Akteure rein Gefangene ihres Kontextes? Determinieren historische Paradigmen und Episteme unser Denken? Wie kommt das historisch Neue ins Spiel?

Die Analyse eines Argumentationsgangs im Horizont alternativer Konstellationen will zwar ausdrücklich ein Bewusstsein für die Kontingenz des tatsächlich vorliegenden Entwicklungsganges schaffen, aber stets scheint es sich um Wahlen in einem geschlossenen historischen Horizont zu handeln. „Entwicklungsgeschichte löst so das ‚Werk‘ in die Konstellation von Argumenten auf, die zu ihrer Zeit möglich waren und ergriffen wurden oder unberücksichtigt blieben“ (Langewand 1993a, S. 58). Verliert eine so verfahrenende Kontextanalyse nicht den Blick für kreative Überschreitungen und Absprünge?

1 D. Benner kennzeichnet deshalb den von Langewand u.a. präferierten historiographischen Ansatz als „Kontexthermeneutik“ (vgl. Benner 2003, S. 298ff.) und weist damit den Dualismus von Kontextanalyse vs. Applikationshermeneutik zurück.

Ein interessanter Hinweis auf den Widerstreit unterschiedlicher Lektüren findet sich bei Schleiermacher. So unterscheidet er eine *grammatische* von einer *psychologischen* Interpretation. Jene rekonstruiert ein Ereignis im Kontext der Strukturen der Lebensform; diese versucht, ein Ereignis als individuelle Äußerung in der Denkgeschichte eines rezeptiv-spontanen Subjekts zu verstehen, das auch zu „Absprüngen“ (Schleiermacher 1838/1977, S. 202) von vorgegebenen Ordnungen fähig ist. K. Mollenhauer (1985) hat darauf aufmerksam gemacht, wie sehr gerade eine pädagogische Hermeneutik auf das Aufschließen solcher Absprünge und Übergänge angewiesen bleibt.

Kontextanalyse müsste der angedeuteten Dialektik unterschiedlicher Lektüren methodisch Rechnung tragen, wenn sie nicht reduktionistisch verfahren will. Genau dies wäre auch die Voraussetzung für eine kritisch-reflexive Wende der Kontextanalyse. Zu fragen wäre generell: Inwiefern haben die methodischen Instrumentarien pädagogischer Geschichtsschreibung ein Sensorium für die im historischen Text geschaffenen Übergänge, erzeugten Plausibilitäten, implizierten Stellungnahmen. Und kritisch-reflexiv gewendet: Inwiefern hat die pädagogische Geschichtsschreibung ein Sensorium für die in ihrem *eigenen* Argumentieren geschaffenen Übergänge, Plausibilitäten und Stellungnahmen? Es wäre zugleich der Zusammenhang von Macht und Argumentation, der offen gelegt werden müsste.

Unser Eindruck ist nun, dass die Entgegensetzung von Kontextanalyse und Applikationshermeneutik geeignet ist, den Zusammenhang von Macht und Argumentation eher zu verdunkeln statt aufzuhellen. Besonders durch die Zuordnung von Applikation zu Pädagogik und Analyse zu Wissenschaft (vgl. Langewand 1999, S. 507) wird es unmöglich, diesen Zusammenhang auch als Problem historischer Forschung und ihrer Methoden diskutierbar zu machen. Indem die unentrinnbare Rhetorizität und damit Machtförmigkeit auch des wissenschaftlichen Argumentierens dabei verschleiert wird, kann die Macht des Arguments im Forum der Fachöffentlichkeit umso undurchschaubarer zur Geltung kommen. Ein kritisch-reflexiver Umgang der pädagogischen Historiographie mit dieser Macht hätte freilich die Entwicklung eines methodischen Instrumentariums zur Voraussetzung, das sowohl am Gegenstand als auch an der eigenen Arbeit Darstellungsmomente entdecken lässt, Spuren systematisierender Arbeit.

Unter diesem Gesichtspunkt lässt sich auch die in der Professions- und Wissenschaftsgeschichte geläufige Unterscheidung von Wissensformen genauer prüfen. Denn auch bei der Unterscheidung pädagogischer Wissensformen in „Praxisreflexion, Philosophie und Beobachtung“ (Tenorth 1999, S. 433) fehlt mitunter ein Sensorium für die eigene systematisierende Arbeit. Betont wird, die eigene Unterscheidung sei „historisch keineswegs willkürlich oder erst eine nachträgliche Konstruktion“ (ebd., S. 434), sondern schon in den historischen Quellen selbst nachweisbar. Hier soll nicht einfach das Gegenteil behauptet werden; der Dualismus von hermeneutischer Willkür einerseits und strenger Analyse andererseits scheint aber insgesamt nicht hilfreich zum Verständnis historiographischer Arbeit. Um reine Willkür handelt es sich schon deshalb nicht, weil die genannte Unterscheidung von Wissensformen der historischen Forschung ja tatsächlich erstaunliche neue Blicke auf ihr Material eröffnet und sich insofern als eine plausible und erfolgreiche Heuristik erweist. Gleichwohl handelt es sich auch nicht um

strenge Analysen, denn wie bei jeder Heuristik bleibt schon im Zuschnitt der Kategorien ein Moment der Konstruktivität, das nicht verdeckt oder delegiert werden kann. Verdeckt wird es aber, indem man sich selbst die „Position des distanzierten Beobachters“ (Tenorth 2003, S. 80) zuschreibt. Delegiert wird es, indem man es allein anderen Wissensformen als Merkmal ihrer spezifischen „Rhetorik“ unterstellt.

So dient der hierbei zum Einsatz kommende Rhetorik-Begriff durchweg zur (zumeist pejorativen) Fremdetikettierung. Rhetorik wird offensichtlich als Merkmal des Gegenstands historischer Forschung angesehen, nicht zugleich als Merkmal der eigenen Darstellungsform. Auffällig ist, dass Tenorth Rhetorik nur in zwei der drei Wissensformen ausmacht, nämlich in Praxisreflexion und Philosophie. Der Erziehungswissenschaft als „empirisch-experimenteller, beobachtend beschreibender Disziplin“ (Tenorth 1999, S. 433) wird dagegen eine Wissensform zugeordnet, die ohne jede Rhetorik auskommt. Dies verwundert umso mehr, als die eigene beobachtend-beschreibende Analyse mitunter alle Züge brillanter Polemik aufweist.

Es wird der Eindruck vermittelt, dass sich hinter der von erziehungswissenschaftlicher Geschichtsschreibung entlarvten „Rhetorik“ stets durch Überredungskunst nur erschlichene, meist maßlos überzogene Ansprüche verbergen: So versuche etwa die Profession mit „Kindeswohl-Rhetorik“ ihren Eingriff in die familiäre Sphäre und ihren Anspruch auf Erziehung zu begründen, „indem sie subsidiär vorgibt, die wahren Rechte des Kindes zu vertreten“ (ebd., S. 442). Oder die „Reformrhetorik“ in der pädagogischen Thematisierung des Bildungssystems wird dadurch gekennzeichnet, dass sie „noch vorthoretisch und unreflektiert“ argumentiere und „Parteilichkeit selbst noch in der Konstruktion der Fakten“ (Tenorth 2003, S. 73) zeige, also trotz deskriptiver Passagen im Wesentlichen „normativ getönt“ (ebd.) sei. Diese Diagnosen stehen der Sache nach hier nicht zur Debatte; es gilt lediglich festzuhalten, dass der Rhetorik-Begriff durchgehend zur Kennzeichnung andernorts erhobener ‚unwahrer‘ Ansprüche verwendet wird. Diese Antirhetorik, die für sich die Härte des Realismus eines distanzierten Beobachters in Anspruch nimmt, ist freilich ein verbreitetes rhetorisches Kunstmittel. „Noch das Verbot der Rhetorik ist ein rhetorischer Vorgang, den dann nur die anderen als solchen wahrnehmen“ (Blumenberg 1971/2001, S. 429).

Gemeinsames Motiv der verschiedenen Varianten von Kontextanalyse scheint immer wieder die Abwehr jeglicher Form *pädagogisierender* Geschichtsschreibung (vgl. Prondczynsky 1999).<sup>2</sup> Kontextualisierung versteht sich demgegenüber als nüchterne „Distanzierung“ (Tenorth 2002, S. 126) des Historischen, das gegen jeden Applikationsversuch gerade in seiner *Differenz* verteidigt wird. Doch auch im Gestus der Distanzierung steckt noch ein ‚didaktischer‘ Impuls: „Das Historisch Fremde belehrt durch seinen Abstand, nicht durch Nähe oder gar Wahlverwandtschaft“ (Oelkers 1999, S. 480). In diesem Sinne hat auch Q. Skinner (vgl. 1988, S. 286f.) auf die Kritik reagiert, Kontextanaly-

2 Obwohl Tenorth die Adaptionmöglichkeiten der Kontextanalyse als Methode der *history of ideas* durchaus skeptisch beurteilt (vgl. Tenorth 2003, S. 81), ist auch sein sozialgeschichtlich erweitertes Verständnis historischer Bildungsforschung dem Programm der ‚Entpädagogisierung‘ verpflichtet.

se werde notwendigerweise zur antiquarischen Geschichtsschreibung, die jede Bedeutung für das Heute negiere. Die Ordnungsentwürfe der Vergangenheit, so Skinner, zeigten mindestens Alternativen zum status quo auf und ließen die Kontingenz der Gegenwart sichtbar werden.

Das Differenz-Argument ist gewichtig, doch es fragt sich, ob es allein den Stellenwert und das Forschungsinteresse pädagogischer Historiographie plausibel macht. Die historische Differenzforschung wäre alles, was nach erfolgreicher Kontextualisierung vom Moment der Applikation übrig bliebe. Unter dieser Voraussetzung müssten aber gerade die historisch, kulturell und geographisch entferntesten Episoden diejenigen sein, die besonders ‚belehrend‘ wären. Schaut man sich aber die bevorzugten Gegenstände von Kontextanalysen an, so stellt man fest, dass diese ganz und gar nicht ‚exotisch‘ sind, sondern sich von den bevorzugten Gegenständen einer pädagogisierenden Geschichtsschreibung kaum unterscheiden. In beiden spielen beispielsweise die sog. ‚Klassiker‘ oder ‚grundlegenden Texte‘ eine auffällig prominente Rolle. So scheinen Kontextanalysen nicht an beliebiger Stelle, sondern gerade da auf den Plan gerufen zu werden, wo es schon eine Rezeptions- und Wirkungsgeschichte gibt, die sie zu korrigieren suchen und deren Teil sie dann selbst werden. Am Beispiel von Pestalozzi kann man den Eindruck gewinnen, dass nüchterne Entmystifizierungen ihre eigene Notwendigkeit stets mit Verweis auf schwärmerische Klassikerverehrung unter Beweis stellen müssen. Beide Zugänge zum historischen Gegenstand zeigen jedenfalls, dass die Bedingungen des Vergessenkönnens hier offensichtlich nicht erfüllt sind. So sind auch die durch Kontextanalyse erzeugten Differenzforschungen noch Teil einer Kontinuität, die diese Methode doch gerade bestreitet.

## 2. Problemgeschichte

Ein Versuch, Kontinuität in der Diskontinuität herauszuarbeiten, ist mit dem Namen ‚Problemgeschichte‘ verbunden. Auch in der pädagogischen Historiographie bietet sich Problemgeschichte damit als geradezu paradigmatische Lösung der Antinomie historischer und systematischer Perspektiven an. Dabei weist sie eine Geschichtsschreibung, die von der Prämisse vollständiger Kontinuität ausgeht, ebenso zurück wie eine, die auf der Prämisse absoluter Diskontinuität aufbaut: jene würde eine Geschichte auch der Probleme prinzipiell bestreiten, diese wüsste am Ende nicht einmal, wovon sie überhaupt eine Geschichte erzählt. Die Voraussetzung, „daß Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft pädagogischen Fragens einer gemeinsamen Problemgeschichte angehören und auch weiterhin angehören werden“ ist nur haltbar, „wenn es eine systematische Alternative zu einem Rückfall in den Historismus oder einem Sprung in die Postmoderne gibt“ (Benner 1993, S. 14).

Meist wird Problemgeschichte heute kaum in einem ausgewiesenen methodischen Sinn betrieben. Das Attribut „problemgeschichtlich“ kennzeichnet eher eine ‚Perspektive‘ auf die Tradition als eine Methode ihrer Erforschung. Die in Einleitungen zu historiographischen Arbeiten zu findenden Erläuterungen zur problemgeschichtlichen Per-

spektive haben dementsprechend eher den Charakter einer metahermeneutischen Reflexion über Prämissen historiographischer Arbeit als den Charakter einer Reflexion ihrer Methode im engeren Sinne. Aber trotz dieser methodologischen Vagheit zeigen auch diese Texte, dass die Kritik an der im Neukantianismus geläufigen Variante von Problemgeschichte nicht folgenlos geblieben ist.

Interessanterweise hatte Gadamer der neukantianischen Problemgeschichte gerade deren eigentümliche Dekontextualisierung vorgeworfen. Ihre Unterstellung der Problemselbigkeit sei schlicht Folge ihrer „historischen Kurzsichtigkeit“ (Gadamer 1960/1990, S. 381). Die neukantianischen *perennen* freischwebenden Probleme seien „wie eine nie wirklich gefragte Frage. Jede wirkliche Frage ist motiviert. [...] Jede Frage bekommt ihren Sinn von der Art ihrer Motivation“. Das Verstehen wird zur Kontextualisierung einer ‚echten‘ Frage. Was Gadamer im Anschluss an Heidegger hierbei jedoch im Sinn hatte, war keineswegs Kontextanalyse *avant la lettre*. Die ‚echten‘ Fragen wurden weniger historisch als vielmehr existentialontologisch verstanden.

Derart gewarnt, wird heute kaum ein erstzunehmender Theoretiker noch die Konstanz pädagogischer Probleme umstandslos aus der Konstanz der Menschennatur begründen. Schon für Schleiermacher kam eine rein spekulative Erziehungstheorie, in der „alle Regeln aus dem Begriff der menschlichen Natur abgeleitet werden“ (Schleiermacher 1826/1983, S. 20), nicht mehr in Frage. Seitdem ist es fahrlässig, vom „Wesen“ der Bildung *sans phrase* zu sprechen. Beim Geltendmachen systematischer Interessen am historischen Text ist man – auch Dank kontextanalytischer Aufklärung – vorsichtiger geworden, wenn auch vielleicht nicht vorsichtig genug.

In der Kontroverse zwischen P. Roeder (1961, 1962) und W. Klafki über die Imponderabilien des „historisch-systematischen bzw. problemgeschichtlichen Verfahrens“, hatte Letzterer einräumen müssen, dass seine Rede vom „Wesen der Bildung“ möglicherweise zu Missverständnissen Anlass gegeben habe (vgl. Klafki 1961, S. 584). Fraglich ist allerdings, ob diese Einsicht bei Klafki lediglich zu einer Korrektur von „Formulierungen“ (S. 587) geführt hat. Während Roeder nämlich auf historische Kontextualisierung zentraler pädagogischer Begriffe drängte, glaubte Klafki das Recht einer historisch-systematischen Perspektive dadurch verteidigen zu können, dass er deren Eigenständigkeit und Unabhängigkeit gegenüber einer kontextualisierenden Perspektive betonte. Roeder warf er vor, „daß er ‚Problemgeschichte‘ als historisch-systematische Forschung und ‚Entstehungs- und Wirkungsgeschichte‘ als Historie oder historische ‚Ortsbestimmung der Gegenwart‘ nicht unterscheide“ (S. 585). So verständlich Klafkis Insistieren auf dieser Unterscheidung auch war, so fragwürdig war doch seine Annahme, Problemgeschichte ohne ausdrücklichen Wechselbezug mit kontextualisierender Forschung (weiter-)betreiben zu können. Diese ist für ihn lediglich eine andere Methode, „eine besondere, ebenso reizvolle wie verdienstvolle Arbeit“ (S. 586). Die ganze Aufregung im Streit um Kontextanalyse vs. Problemgeschichte müsste Klafki vor diesem Hintergrund ganz unverständlich erscheinen.

Im Vergleich mit dem Versuch der Kontextanalyse, von einer systematisch-erläuternden Interpretation des Textes zugunsten einer historischen Auslegung abzukommen (vgl. Langewand 1993, S. 50, 52), scheint Klafkis Position genau auf der spiegelbild-

lichen Fehlannahme zu beruhen. In beiden Fällen wird der relationale Zusammenhang von Text und Kontext aufgelöst. Dies führt fast notgedrungen auf der einen Seite zur Behauptung von Wesenheiten oder Grundkonstanten, auf der anderen Seite zur Behauptung einer objektiven Vorgeschichte.

Neuere Ansätze der Problemgeschichte versuchen, die bei Klafki deutlich gewordenen Schwierigkeiten durch eine weitergehende Historisierung ihrer Gegenstände zu vermeiden, aber zugleich zu zeigen, dass die Historisierung pädagogischer Leitfragen und -annahmen nicht zwangsläufig zu ihrer Delegitimierung führen muss. Zentrale Begriffe wie Bildsamkeit werden nicht länger als normative Wesensannahme und anthropologische Grundausstattung verstanden; man macht nicht nur auf ihren modernen Entdeckungszusammenhang aufmerksam, sondern auch darauf, dass die Möglichkeit des mit ihnen Begriffenen selbst historisch-kontingent an das „Experiment pädagogischen Handelns zurückgebunden“ (Benner 2001, S. 60) ist.

Im Vergleich zu älteren Versionen einer pädagogischen Anthropologie zeigen also neuere problemgeschichtliche Ansätze tatsächlich ein größeres historisches Bewusstsein. Doch wie weit geht die Historisierungsbereitschaft der Problemgeschichte? Die bevorzugten ‚Kontexte‘ der Problemgeschichte sind nicht selten geschichtliche Großkategorien wie ‚Moderne‘ oder ‚Neuzeit‘, deren heuristische Funktion zwar nicht bestritten werden kann, die aber auf Grund ihres globalen Zuschnitts dazu tendieren, sowohl eine weiter ausdifferenzierte als auch eine über sie selbst hinweisende Historisierung unmöglich zu machen. Die gesamte Geschichte zerfällt dann in Vormoderne und Moderne. Das Ordnungsschema ist nicht das eines anhaltenden Paradigmenwechsels, also nicht ein im engeren Sinne ‚geschichtliches‘, sondern das eines *paradigmatischen Paradigmenwechsels*, der wie Kants Revolution der Denkungsart nur einmal stattfinden kann. Die sattelzeitlichen Differenzerfahrungen bekommen dadurch freilich den Charakter einer unüberholbaren Maßstäblichkeit. Die Vormoderne muss entsprechend zu einer einheitlichen Folie stilisiert werden, vor deren Hintergrund wir uns des Charakters unserer modernen Denk- und Wahrnehmungsmuster vergewissern können. Diese werden damit zwar aus einer historischen Differenzerfahrung zugänglich gemacht, selbst aber von einer über sie hinausführenden Historisierung ausgenommen. Mit der Möglichkeit einer ‚postmodernen‘ Umschrift dieser Denk- und Wahrnehmungsmuster wenigstens zu rechnen, wäre der Testfall auf das historische Bewusstsein des problemgeschichtlichen Ansatzes.

Aber nicht nur Veränderungen in der theoriegeschichtlichen Großwetterlage stellten die problemgeschichtliche Perspektive auf die Probe; auch die unvorhergesehenen tiefgreifenden realgeschichtlichen Transformationsprozesse im ausgehenden 20. Jahrhundert machten die Frage unausweichlich, ob die Kriterien, mit denen man diese Prozesse zu begreifen sucht, die historischen Zäsuren unbeschadet überstehen können. Im Forschungsprojekt „Bildungstheorie und Unterricht“ wurde etwa der Versuch unternommen, die Transformationsprozesse von der SBZ über die DDR bis zu den neuen Ländern mit einem einheitlichen Kriterienkatalog einer bildungstheoretischen Analyse und Kritik zu unterziehen (vgl. Benner/Sladek 1995). Auf der Grundlage dieses einheitlichen Maßstabs konnten etwa nicht nur in den Curricula von SBZ und DDR, sondern auch in

den Lehrplänen der neuen Länder „affirmative Lernzielnormierungen“ nachgewiesen werden. Schaut man auf die Kriterien selbst, so zeigt sich, dass sie sich dem Inhalt und Zuschnitt nach weitgehend jenen sattelzeitlichen Differenzerfahrungen verdanken, aus denen der problemgeschichtliche Ansatz Maßstäbe einer bildungstheoretischen Kritik entwickelt hat. So sind die dualisierenden Kritikmuster affirmativer vs. nicht-affirmativer Lernzielnormierung (vgl. ebd., S. 215f., aber auch Benner 1999) am Ende alle mit der Leitdifferenz Vormoderne/Moderne parallelisiert. Teilt man die Prämisse, „daß Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft pädagogischen Fragens einer gemeinsamen Problemgeschichte angehören und auch weiterhin angehören werden“ (Benner 1993, S. 14), so erscheint dieses Verfahren zunächst unproblematisch. Es hat allerdings einen Preis: die analytische Funktion jener Kriterien zur Erschließung *bestimmter* historischer Differenzerfahrungen tritt zugunsten ihrer normativen Funktion zur Beurteilung historischer Erfahrungen im Allgemeinen mehr und mehr zurück. Dies führt dazu, dass *andere* Differenzerfahrungen und *neue* Kontexte von einem mit diesen Kriterien operierenden problemgeschichtlichen Ansatz leicht übersehen werden. So kann etwa gefragt werden, ob Lernzielnormierungen trotz ihrer möglicherweise affirmativen sprachlichen Formulierung im neuen Kontext einer ‚Demokratie‘, die geregelte Wege der Revision (bildungs-)politischer Entscheidungen sowie eine nicht-hierarchische Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Praxen in der Verfassung verankert hat, nicht anders beurteilt werden müssen. Darüber hinaus kann gefragt werden, ob wir uns nicht in einer historisch neuen Konstellation befinden, der unter ‚globalisierten‘ Bedingungen das ‚ganz Andere‘ zunehmend abhanden gekommen ist, was zur Folge hätte, dass dualisierende Kritikmuster möglicherweise zugunsten neuer Formen von Kritik überwunden werden müssen.

Ein Charakteristikum vieler problemgeschichtlicher Ansätze ist schließlich die den ‚Klassikern‘ zugeschriebene eminente Bedeutung. Die Klassiker moderner Pädagogik verdanken ihren Status dem Umstand, *als erste* jenen paradigmatischen Paradigmenwechsel artikuliert und mitbetrieben zu haben. Ihre ‚ursprünglichen Einsichten‘ sind es, die ihre „fortdauernde Bedeutsamkeit und Aktualität“ (Benner 1990, S. 11) begründen und die der problemgeschichtlich orientierte Systematiker lediglich versucht erneut zur Sprache zu bringen. Problemgeschichte tritt im Gestus der Bescheidenheit auf: als Erinnerung an das, was schon einmal gewusst wurde. Die Eigenleistung bei der methodischen Mitkonstruktion dieser ‚klassischen‘ Einsichten bleibt dabei eigentümlich unterbelichtet. Genau dieser blinde Fleck ist aber Voraussetzung dafür, Klassikern eben jene unüberholbare Maßstäblichkeit zuschreiben zu können. Was geschärft werden müsste, wäre also nicht allein der Sinn für Geschichtlichkeit der Probleme und ihrer Kontexte, sondern auch der Sinn für die Ordnungsarbeit der eigenen systematischen Operationen.

Zwar wird die historische Kontingenz anderer Lektüren (Spranger, Litt, Heydorn) und ihr „methodisch erzeugte(s)“ (Benner 1990, S. 22) Klassikerbild überzeugend nachgewiesen. Die Überlegenheit der eigenen Lektüre wird dagegen vor allem an der mangelnden Vollständigkeit der Darstellung, Analyse und systematischen Untersuchung durch die Vorgänger festgemacht (vgl. ebd.). Wie sehr aber die Perspektive des eigenen

historischen Standpunkts in die Lektüre mit eingeht, wie sehr also auch die eigene Lektüre ein bestimmtes Klassikerbild ‚methodisch erzeugt‘, bleibt dann gerade unklar.

Was als ‚ursprüngliche Einsicht‘ festgehalten und was zur systematisch nicht relevanten ‚Stelle‘ erklärt werden soll, wird aber keine noch so ‚vollständige‘ Lektüre jemals erweisen können. Was folglich auch hier geschärft werden müsste, ist der Blick für die Darstellungsmomente der eigenen Arbeit. Problemgeschichte ‚leistet‘ nämlich viel mehr als das Festhalten ‚ursprünglicher Einsichten‘, aber diese Leistungen gilt es, mehr als zuvor, sichtbar und damit diskutierbar zu machen.

### 3. Historiographie als Darstellung und Darstellungsreflexion

Das Einklagen eines methodisch reflektierten Bewusstseins in der pädagogischen Historiographie für die Weisen, in denen jeweils Übergänge plausibel gemacht werden sollen, ist kein Plädoyer für den Verzicht auf Kontextanalyse oder Problemgeschichte. Es geht vielmehr um die Akzentuierung von Darstellungsmomenten, für die weder in der Kontextanalyse noch in der Problemgeschichte ein hinreichendes Sensorium entwickelt worden ist. Gleich, ob man sich in der Rolle des ‚distanzierten Beobachters‘ von historischen Fakten versteht oder als Bewahrer ‚ursprünglicher Einsichten‘ in bildungs- und erziehungstheoretische Grundprobleme, – in beiden Fällen wird das eigene Werben um Zustimmung geleugnet mit Hinweis auf eine vermeintlich den Fakten oder Prinzipien inhärente Überzeugungskraft. Was wäre aber so falsch daran zuzugeben, dass wir uns immer auch für eine *bestimmte* Geschichte der ‚historischen Fakten‘ und eine *bestimmte* Systematisierung ‚pädagogischer Prinzipien‘ entscheiden müssen? Genau in diesem Sinne könnte die Rede von Applikation einen kritischen Sinn bekommen: Wenn nämlich zutrifft, „daß Applikation immer so etwas wie die Anwendung des fernen Sinns des Texts auf die nahe Gegenwart des Interpreten meint, dann ist die Frage, was ihm jener Text sagt, nicht zu lösen von der Frage, was er zu dem Text und vor allem über den Text sagt, kurz, was er von dem Text hält. In diesem Sinne ist die Applikation, ob das ihre Befürworter oder Gegner wollen oder nicht, der Anfang der Kritik“ (Japp 1981, S. 549). Problemgeschichtliche Perspektiven auf die Tradition bürgen deshalb nicht von sich aus schon für Kontinuität; „sie bleiben zugleich darauf angewiesen, daß sie gegenwärtig und künftig als Fragen anerkannt und ernst genommen werden“ (Benner 1993, S. 15).

Hiermit käme eine selbstreflexive Blickwendung historiographischer Arbeit ins Spiel, die sowohl in der Kontextanalyse als auch in der Problemgeschichte nur zum Teil vollzogen wurde. Ein schärferes Bewusstsein hierfür ist in der Historischen Anthropologie zu erkennen, die von einer *doppelten Historizität* ausgeht und versucht, die Geschichtlichkeit ihrer Perspektiven und Methoden und die Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes aufeinander zu beziehen“ (Wulf 2002, S. 1103). H.-E. Tenorth hat dieses selbstreflexive Moment eines solchen Ansatzes ausdrücklich gewürdigt: „Pädagogische Anthropologie würde damit in einer radikalen Blickwendung produktiv werden: Nicht ‚den Menschen‘ zu suchen, sondern sich selbst als Produzenten des gesuchten Adressaten zu beobachten und damit ihr Bild und ihre Praxis der Konstruktion des Menschen zu thematisieren



und zu problematisieren, das könnte ihre Aufgabe werden“ (Tenorth 2000, S. 923). Könnte nicht auch die pädagogische Historiographie von dieser ‚radikalen Blickwendung‘ profitieren?

Im Ausgang von Tenorths Bemerkung wollen wir – in Kenntnis des blinden Flecks in jeder Beobachtung – einen Gedanken wieder aufnehmen, der zu Beginn nur angedeutet werden konnte: Unsere These ist, dass der Gegenstand der pädagogischen Historiographie nicht folgenlos sein kann für die Argumentationslogik pädagogischer Historiographie. Die Geschichte der Pädagogik unterscheidet sich beispielsweise von der Geschichte der Medizin nicht allein durch ihren Gegenstandsbereich, sondern die Spezifik der unterschiedlichen Gegenstände stellt ihre historische Rekonstruktion vor spezifische Darstellungsprobleme. Wenn sich dieser Zusammenhang ausweisen lässt, zeigt das umso mehr den konstitutiven Zusammenhang historischer und systematischer Operationen der Forschung. Die Rede vom „Gegenstand“ pädagogischer Historiographie soll hier nicht in einem proprialen Sinne verstanden werden, so als wäre die Spezifik des Gegenstandes mit der Spezifik der Disziplin deckungsgleich. Wir nehmen an, dass der Gegenstand pädagogischer Historiographie eine *genetische* Spezifik hat, ohne damit leugnen zu wollen, dass auch andere Wissenschaften eine solche genetische Spezifik ihres Gegenstandes kennen. Zentraler Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion – so viel kann vielleicht vorläufig formuliert werden – ist die Frage nach dem Zusammenhang von Lehren und Lernen.

Entscheidend ist nun, wie man diesen Zusammenhang rekonstruiert. Die Unmöglichkeit *kausalanalytischer* Rekonstruktionen von ‚Einwirkungsprozessen‘ sind in der Theoriegeschichte hinreichend thematisiert worden; in Reaktion auf diese Einsicht sind ‚Einwirkungen‘ auf Lernprozesse modern zunächst *paradoxal* gefasst worden. Dieses Beschreibungsmuster konnte sich freilich aus seiner Gegenabhängigkeit von den als unzureichend durchschauten Ursache-Wirkungs-Modellen nicht befreien. Zudem zeigte es mehr, was nicht geht, als dass es eine plausible Alternative anbieten konnte. Ein alternatives Beschreibungsmuster des Zusammenhangs von ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘ wurde spätestens seit Mitte des 19. Jahrhunderts im Kontext evolutionstheoretischer Überlegungen sichtbar (vgl. Bellmann 2005). Lernprozesse stellen sich in dieser Sichtweise als *Genesen* dar, in denen auf Ausgangsbedingungen lernend reagiert wird, ohne dass diese Ausgangsbedingungen selbst schon das Ergebnis dieser Lernprozesse präjudizieren würden. Im Kontext dieses Beschreibungsmusters muss auch das Problem der Beeinflussbarkeit eines solchen Lernens durch Lehre und Unterricht neu formuliert werden.

Fragt man nun, welche Folgen diese drei hier angedeuteten Typen der Gegenstandskonstitution für die Argumentationslogik pädagogischer Historiographie haben könnten, so ergibt sich folgendes Bild: Eine *kausalanalytisch* rekonstruierende Historiographie führt Wirkungen auf zugrunde liegende Ursachen zurück; eine *paradoxal* argumentierende Historiographie würde eine spezifische Gegenabhängigkeit zum Ausdruck bringen, indem sie beispielsweise die Folie der Vormoderne ständig unterlegen muss, um die Modernität ihres Gegenstandes demonstrieren zu können; pädagogische Historiographie im Blick auf *genetische* Prozesse müsste die Tatsache ernst nehmen, dass das Spätere nicht aus dem Früheren abgeleitet werden kann.

Im Hinblick auf das generelle Problem der Rekonstruktion genetischer Prozesse kann ein Hinweis Herbert Schnädelbachs aufgenommen werden. Schnädelbach (2000) versucht zu verdeutlichen, was es heißt, ein Gegenstand könne nur ‚historisch‘ erklärt werden: „Man kann nur die vielfältigen Stränge des Geschehens nacheinander beschreiben und sie dann in eine zeitliche Struktur zu bringen versuchen, in der Früheres im Hinblick auf seine Bedeutung für Späteres deutlich wird“ (ebd., S. 146). Dabei betont Schnädelbach, dass „Bedeutung“ weder im handlungs- noch im kommunikationstheoretischen Sinne zu verstehen sei, sondern als funktionale Wirksamkeit. „Diese Form der Erklärung nennen wir auch Erzählen, d.h., sieht man auf die Redestruktur eines erklärenden Bezugs auf Evolution, dann ist die narrativ“ (ebd., S. 147).

Kennzeichen sowohl einer genetischen Historiographie wie auch eines genetisch gedeuteten Gegenstandes dieser Historiographie wäre das Problem des *Übergangs*: Wenn Späteres aus Früherem nicht deduziert, Früheres aber gleichwohl in seiner Bedeutung für Späteres verdeutlicht werden soll, dann kommt ein Moment der Unbestimmtheit ins Spiel, das sowohl für den Gegenstand als auch für die Argumentation konstitutiv ist. Die Unbestimmtheit des Übergangs ruft Rhetorik geradezu auf den Plan, eine Rhetorik freilich, die jetzt nicht mehr als Defekt der Argumentation zurückgewiesen werden kann. Evidenzmangel ist Ausgangssituation aller Rhetorik, die ihre Funktion exakt in der Plausibilisierung von Übergängen findet. Die Antithese von Wissenschaft/Wahrheit und Rhetorik/Wirkung ist oberflächlich, „denn die rhetorische Wirkung ist nicht die wählbare Alternative zu einer Einsicht, die man auch haben könnte, sondern zu der Evidenz, die man nicht oder noch nicht, jedenfalls hier und jetzt nicht, haben kann. Dabei ist Rhetorik nicht nur die Technik, solche Wirkung zu erzielen, sondern immer auch, sie durchschaubar zu halten: sie macht Wirkungsmittel bewusst, deren Gebrauch nicht eigens verordnet zu werden braucht, indem sie expliziert, was ohnehin schon getan wird“ (Blumenberg 1971/2001, S. 412).

Nun ist spätestens seit Ende der 1970er-Jahre der Bedeutung der Rhetorik in der Pädagogik durchaus neue Aufmerksamkeit geschenkt worden. Besonders Karl Helmer hat an die enge Verknüpfung von Pädagogik und Rhetorik seit der Antike erinnert. Vor allem die Didaktik bezog sich auf eine *ars rhetorica*, welche differenzierte und begründete Instruktionen für die Planung und Durchführung von Unterricht bereitstellte (vgl. z.B. Helmer 1997). Helmer konzentriert sich insofern auf die Bedeutung von Rhetorik als *techné* der pädagogischen Praxis.

Harm Paschen ging es zunächst um eine empirische Erforschung und systematische Klassifizierung der tatsächlichen Argumentationspraxis in der Pädagogik und in einem zweiten Zug um die Erarbeitung von Vorschlägen für eine ‚Verbesserung‘ pädagogischen Argumentierens. Systematisches Ideal war die Idee der Vollständigkeit eines pädagogischen Arguments. Vor dem Hintergrund der von Paschen vorgenommenen Bestimmung von Erziehungswissenschaft als einer ‚praktischen Disziplin‘ sollte über die Verbesserung pädagogischen Argumentierens zugleich eine Verbesserung pädagogischer Praxis erreicht werden (vgl. Paschen 1992).

Der hier zum Ausdruck kommende Optimismus bezüglich der Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen wird von Tenorth nicht geteilt. Sein

Interesse an der Analyse argumentativer und rhetorischer Strukturen ist weniger systematisch ausgerichtet; es geht ihm vielmehr um die historisch-kritische Aufklärung des Professionswissens und seiner Reflexionstheorien über die notorisch in Anspruch genommenen *Topoi*, die zu Dogmatiken verdichtet werden (vgl. Tenorth 1987). Die Produktivität dieser Form ‚historischer Topologie‘ wurde in der pädagogischen Historiographie immer wieder unter Beweis gestellt (vgl. z.B. Oelkers 1991; Zymek 1975). Aus Tenorths Sicht können solche historisch ausgerichteten argumentationsanalytischen Arbeiten zeigen, „daß die Variation des Professionswissens nur Dogmatiken auf neuem Niveau erzeugt und die Variation des Alltagswissens wahrscheinlich nicht primär von Argumenten abhängig ist“ (Tenorth 1992, S. 373). Hier wird deutlich, dass durch den distanzierten Blick pädagogischer Historiographie auf rhetorische Traditionen zwar das „Argumentieren der Erziehungswissenschaft über die Struktur pädagogischer Argumente verbessert werden“ (vgl. ebd.) kann, dass aber dieser rhetorisch geschulte Blick nicht mehr reflexiv auf die rhetorische Struktur der pädagogischen Historiographie selbst gewendet wird, nämlich ihr Darstellungsmoment.

In der Geschichtswissenschaft führte die Wiederentdeckung des Darstellungsmoments der Historiographie zur Ausarbeitung unterschiedlicher *narratologischer* Ansätze (vgl. Rüsen 1989; Rustemeyer 1997). In diesem Zusammenhang steht auch die Kontroverse, ob es möglich sei, dass Geschichtsschreibung sich selbst als Narration versteht, ohne deshalb Fiktion zu sein (vgl. White 1986, 1991; Chartier 1993; Ehrenspeck 1993). Spiegelbildlich wurde diese Kontroverse in den 1990er-Jahren auch in der pädagogischen Historiographie geführt (vgl. Lenzen 1993; Tenorth 1993; Prondczynsky 1999).

Einen möglicherweise weiterführenden Versuch, das Darstellungsmoment der Historiographie narratologisch zu explizieren, ohne die Geschichtsschreibung damit zur Fiktion zu erklären, hat Paul Ricoeur (2002) unternommen.

Bevor sich Ricoeur dem spezifischen Problem der Repräsentation der Vergangenheit in der Geschichtsschreibung zuwendet, geht er einen Schritt zurück, indem er beim generellen Problem von Erinnern und Vergessen ansetzt. Vergangenes wird im Gedächtnis als Erinnerungsbild vergegenwärtigt, womit das Problem der Bewahrheitung des Erinnerten entsteht: „Wenn die Erinnerung ein Vorstellungsbild ist, wie soll man sie nicht mit der Phantasie, der Fiktion oder der Halluzination verwechseln?“ (ebd., S. 12f.). Während das *biografische* Gedächtnis dieses Problem der Bewahrheitung durch die Evidenz des Wiedererkennens lösen kann, steht der Geschichtsschreibung diese Form der Bewahrheitung nicht zur Verfügung (vgl. ebd., S. 20). Ihr Ausgangspunkt ist der Evidenzmangel. Damit hat die Geschichtswissenschaft eine spezifische Problematik der Repräsentation. Deshalb sollen „ihre komplexen Konstruktionen auch Rekonstruktionen sein, mit dem Ziel, den Wahrheitspakt mit dem Leser zu erfüllen“ (ebd., S. 20f.). Um diesen Wahrheitspakt zu schließen, kann die Repräsentation der Vergangenheit auf rhetorische Mittel nicht verzichten.

Das gesamte historiographische Verfahren umfasst nach Ricoeur verschiedene Phasen, die nicht notwendigerweise aufeinander folgen müssen, sondern unterschiedliche Problematiken beinhalten: „Die dokumentarische Phase in den Archiven, die Phase von Erklären/Verstehen, nach den verschiedenen Verwendungsweisen des ‚Weil...‘-Satzes,

und die im eigentlichen Sinne literarische oder schriftstellerische Phase, an deren Ende die Frage nach der Repräsentation den Punkt äußerster Zuspitzung erreicht“ (ebd., S. 22f.). Gerade die *literarische* Phase der Geschichtsschreibung bringt narrative und rhetorische Konfigurationen ins Spiel, die als Vorgabe für die Lektüre fungieren. Dabei können sie eine „Doppelrolle von Vermittlern auf dem Weg zum historischen Wirklichen und von Sichtblenden spielen, die der vorgeblichen Transparenz der Vermittler ihre Opazität entgegensetzen“ (ebd., S. 35).

Eine Geschichtsschreibung, die sich ihrer narrativen und rhetorischen Konfigurationen bewusst ist, wird sich deshalb nicht als bloße Repräsentation der Vergangenheit verstehen können; sie verweist vielmehr in der Darstellung zugleich auf den Modus der Darstellung selbst. Die narrativen und rhetorischen Konfigurationen erfüllen diese „Doppelrolle“ gerade dadurch, dass sie den Blick auf historische Wirklichkeit freigeben und zugleich diesem Blick ihre eigene Sichtbarkeit entgegenstellen.

Eine Geschichtsschreibung, die meint, von dieser Doppelrolle absehen zu können, indem sie den Blick des neutralen Beobachters nicht nur für sich selbst in Anspruch nimmt, sondern auch dem Leser zu ermöglichen vorgibt, ist gerade kein Fortschritt in Richtung Wissenschaftlichkeit; sie unterbietet jedenfalls das Maß an Selbstreflexion, das man von jeder Wissenschaft erwarten können.

Das, was sich als Paradigmenwechsel in der pädagogischen Historiographie ankündigt, erweist sich schließlich nicht als die Entdeckung einer neuen Methode, die zuverlässig vor hermeneutischer Willkür schützen könnte. Neu an den unter dem Stichwort ‚Kontextanalyse‘ subsumierbaren Ansätzen ist nicht so sehr ihre Methode, sondern ihr entschiedener Wille, die Geschichte neu zu schreiben. „Neuschreiben“, sagt Ricoeur, „das ist wie erneut übersetzen. In der Neu-Übersetzung derselben Ursprungstexte offenbart sich aber [...] der Wunsch zu übersetzen, und zweifellos auch seine Qual und seine Lust“ (ebd., S. 45).

Der reflektierte Ausweis der Ordnungsleistung pädagogischer Historiographie – in ihrem Doppelaspekt von Darstellung und Darstellungsreflexion – lässt sich als ihr systematisches Moment festhalten. Dieses kann weder an die Bildungsphilosophie delegiert noch als verdecktes Moment der eigenen Arbeit bloß mitgeführt werden.

Umgekehrt ist auch die systematische Arbeit in einem doppelten Sinne auf das Historische verwiesen. Denn nicht nur der Gegenstand ihrer Ordnungsarbeit ist historisch, sondern auch die Kriterien, nach denen diese Ordnungsarbeit vollzogen wird, sind historische und keine überhistorischen Prinzipien.

Die Auseinandersetzung mit der Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie kann somit zu einer möglicherweise nicht unbedeutenden Einsicht verhelfen: das systematische Moment in seiner Doppelfunktion für das Historische und das historische Moment in seiner Doppelfunktion für das Systematische zu verdeutlichen und festzuhalten. Wäre diese Einsicht konsensfähig, so könnten Kontextanalyse und Problemgeschichte miteinander in ein produktives Gespräch eintreten.

**Literatur**

- Bellmann, J. (2001): Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bellmann, J. (2005): Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 62-76.
- Benner, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, D. (1993): Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, D. (1999): Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In: Benner, D./Göstemeyer, K.F./Sladek, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und Problemen. Weinheim/München: Juventa, S. 47-66.
- Benner, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, D. (2003): Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 290-304.
- Benner, D./Sladek, H. (1995): Bildungsziele zwischen affirmativer und reflektierender Lernzielnormierung. Vorüberlegungen zur Analyse von Konvergenzen und Divergenzen in ost- und westdeutschen Lehrplänen. In: Hoffmann, D./Neumann, K. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 2: Divergenzen und Konvergenzen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 189-220.
- Blumenberg, H. (1971/2001): Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik. In: Ders.: Ästhetische und metaphorologische Schriften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 406-431.
- Chartier, R. (1993): Zeit der Zweifel. Zum Verständnis gegenwärtiger Geschichtsschreibung. In: Neue Rundschau 105, S. 9-20.
- Diggins, J.P. (1984): The Oyster and the Pearl: The Problem of Contextualism in Intellectual History. In: History and Theory 23, S. 151-169.
- Ehrenspeck, Y. (1993): "What's the Difference?" Anmerkungen zu Paul de Mans Rousseaulektüre. In: Emile Nr. 19, S. 75-94.
- Fohrmann, J. (1997): Textzugänge. Über Text und Kontext. In: Danneberg, L. u.a. (Hrsg.): Scientia Poetica. Jahrbuch für Geschichte der Literatur und der Wissenschaften. Band 1. Tübingen: Niemeyer, S. 207-223.
- Foucault, M. (1973): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gadamer, H.-G. (1960/1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Hellmuth, E./Ehrenstein, C.v. (2001): Intellectual History made in Britain: Die Cambridge School und ihre Kritiker. In: Geschichte und Gesellschaft 27, S. 149-172.
- Helmer, K. (1997): Topik und Argumentation. In: Apel, H.J./Koch, L. (Hrsg.): Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Zur Bedeutung traditioneller Rhetorik für pädagogische Theorie und Praxis. Weinheim: Juventa, S. 81-99.
- Langewand, A. (1993a): Historische Argumentationsanalyse. Zum Verhältnis von Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Geschichtsschreibung, aufgezeigt an einem Beispiel aus der Entwicklungsgeschichte des jungen Herbart. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 43-60.

- Langewand, A. (1993b): Eine pädagogische Kritik der reinen Vernunft? Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts ‚pädagogischer‘ Kant-Kritik in seiner ‚ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung‘. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 135-156.
- Langewand, A. (1999): Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 505-519.
- Lenzen, D. (1993): Zum Stand der Historiographiediskussion in Geschichtswissenschaft und Pädagogik. In: Ders. (Hrsg.): *Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion*. Weinheim: Beltz, S. 7-25.
- Klafki, W. (1961): Zu Peter Roeders ‚Bemerkungen...‘. In: *Die Deutsche Schule* 53, S. 582-593.
- Mollenhauer, K. (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: *Neue Sammlung* 25, S. 420-432.
- Oelkers, J. (1991): Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: Ders./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 213-232.
- Oelkers, J. (1999): Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 461-483.
- Oelkers, J. (2000): John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In: Joas, H. (Hrsg.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 280-316.
- Osterwalder, F. (1995): Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Band 2. Weinheim/München: Juventa, S. 59-83.
- Paschen, H. (1992): Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. In: Paschen, H./Wigger, L. (Hrsg.): *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim: Beltz, S. 141-155.
- Prondczynsky, A. (1999): Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 485-503.
- Prondczynsky, A. (2000): John Dewey: Demokratie und Erziehung. In: Horn, K.-P./Ritzi, C. (Hrsg.): *Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 65-85.
- Ricoeur, P. (2002): *Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit*. Münster: Lit.
- Roeder, P.M. (1961): Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über ‚Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung‘. In: *Die Deutsche Schule* 53, S. 572-581.
- Roeder, P.M. (1962): Zur Problematik der historisch-systematischen Methode. In: *Die Deutsche Schule* 54, S. 39-44.
- Ruhloff, J. (1986): Die geschichtliche Dimension pädagogischer Aufgabenkonzepte. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 94-111.
- Rüsen, J. (1989): Die Rhetorik des Historischen. In: Fehr, M./Grohé, S. (Hrsg.): *Geschichte – Bild – Museum. Zur Darstellung von Geschichte im Museum*. Köln: Wienand, S. 113-126.
- Rustemeyer, D. (1997): *Erzählungen. Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration*. Stuttgart: Steiner.
- Schleiermacher, F. (1826/1983): *Pädagogische Schriften I: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1926*, hrsg. v. T. Schulze und E. Weniger. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Schleiermacher, F. (1838/1977): *Hermeneutik und Kritik*. Hrsg. v. M. Frank. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schnädelbach, H. (2000): „Sinn“ in der Geschichte? Über Grenzen des Historismus. In: Ders.: *Philosophie in der modernen Kultur. Vorträge und Abhandlungen* 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 127-149.

- Simmel, G. (1916/1993): Das Problem der historischen Zeit. In: Ders.: Das Individuum und die Freiheit. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 48-60.
- Skinner, Q. (1988): A reply to my critics. In: Tully, J. (Hrsg.): Meaning and Context. Quentin Skinner and his Critics. Princeton: University Press, S. 232-288.
- Tenorth, H.-E. (1987): Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, D. u.a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 694-719.
- Tenorth, H.-E. (1992): Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen? In: Paschen, H./Wigger, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Beltz, S. 297-323.
- Tenorth, H.-E. (1993): Wahrheitsansprüche und Fiktionalität. Einige systematische Überlegungen und exemplarische Hinweise an der pädagogischen Historiographie zum Nationalsozialismus. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und Geschichte. Weinheim: Beltz, S. 87-103.
- Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H.J. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im pädagogischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, S. 429-461.
- Tenorth, H.-E. (2000): „Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung. Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 905-925.
- Tenorth, H.-E. (2002): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 123-139.
- Tenorth, H.-E. (2003): Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner Thematisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 69-85.
- Tröhler, D. (2001): Pädagogische Historiographie und Kontext. In: Zeitschrift für Pädagogische Historiographie 7, H. 1, S. 26-34.
- Weniger, E. (1953): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Weiler, H. (2002): Bildungsforschung und Bildungsreform: Von den Defiziten der westdeutschen Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der DGfE (München 2002). Opladen: Leske + Budrich, S. 143-163.
- White, H. (1986): Auch Klio dichtet. Stuttgart: Reclam.
- White, H. (1991): Metahistory. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Wulf, C. (2002): Grundzüge und Perspektiven Historischer Anthropologie. In: Ders./Kamper, D. (Hrsg.): Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie. Berlin: Reimer, S. 1099-1122.
- Zymek, B. (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen: Henn.

**Abstract:** *The authors discuss recent approaches of a context-analytical self-conception in pedagogical historiography and then go on to examine problem-centered historical approaches, which have been criticized increasingly in the present debate on methods. They argue that both context analysis and problem-oriented historical approaches have developed an inadequate sense for the presentation of respective historical work. Starting from the analysis of this deficiency, they discuss the possibility to conceive of pedagogical historiography – regardless of its origins – as a form of presentation and as the reflection on this presentation and thus to overcome the antinomy between historical and systematic research operations.*

*Anschrift der Autorin und des Autors:*

PD Dr. Yvonne Ehrenspeck, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arnimallee 10, 14195 Berlin.

Dr. Johannes Bellmann, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft I, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg.